

PERSONALISTYCZNE INTEGRALNE wychowanie dzieci w wieku szkolnym

REDAKCJA NAUKOWA
Ewa Domagała-Zyśk

AUTORZY

Ewa Domagała-Zyśk, Kazimiera Krakowiak,
Dorota Kornas-Biela, Urszula Antończuk-Grab,
Aleksandra Borowicz, Ewa Grygierzec-Gruda, Urszula Kmita,
Renata Kołodziejczyk, Anna Lendzion, Paulina Marchlewska,
Monika Nowak, Anna Szudra-Barszcz

Wydawnictwo KUL
2025

Personalistyczne integralne wychowanie dzieci w wieku szkolnym
REDAKCJA NAUKOWA Ewa Domagała-Zyśk

RECENZENCI

dr hab. prof. ucz. Jarosław Horowski
– Uniwersytet Mikołaja Kopernika

dr hab. prof. ucz. Lucyna Dziaczkowska
– Uniwersytet Szczeciński

PROJEKT LAYOUTU Tomasz Smółka (*Episteme*)
SKŁAD I ŁAMANIE Wiaczesław Kryształ (*Episteme*)
PROJEKT OKŁADKI Aleksandra Mudry (*Episteme*)

GRAFIKA NA OKŁADCE Urszula Kmita

© COPYRIGHT BY Wydawnictwo KUL, Lublin 2025

ISBN 978-83-8288-194-3

DOI: 10.31743/kul.9788382881943

Wydawnictwo KUL

ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 454 56 78

e-mail: wydawnictwo@kul.pl, <https://wydawnictwo.kul.pl>

DRUK I OPRAWA Volumina.pl Sp. z o.o.

ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08

e-mail: druk@volumina.pl

Za wsparcie finansowe w wydaniu tej publikacji dziękujemy Kościołowi Katolickiemu Uniwersytetowi Lubelskiemu Jana Pawła II, Fundacji Pracownia św. Józefa przy Karmelitach Bosych w Lublinie oraz Fundacji Implikacje.



Spis treści

| | |
|---|-----------|
| Wstęp | 7 |
| ROZDZIAŁ PIERWSZY | |
| <i>Ewa Domagała-Zyśk</i> Personalistyczne wychowanie integralne w kontekście współczesnych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci | 13 |
| ROZDZIAŁ DRUGI | |
| <i>Kazimiera Krakowiak, Renata Kołodziejczyk</i> Wychowanie językowe dzieci w wieku szkolnym | 45 |
| ROZDZIAŁ TRZECI | |
| <i>Urszula Kmita</i> Jak przebiega i jak wspierać rozwój poznawczy dzieci w wieku szkolnym? | 83 |

ROZDZIAŁ CZWARTY

Ewa Grygierzec-Gruda

Jak wspierać rozwój osobowy i rozwój
osobowości dziecka w wieku szkolnym? **99**

ROZDZIAŁ PIĄTY

*Urszula Antończuk-Grab, Paulina Marchlewska,
Anna Szudra-Barszcz*

Jak przebiega i jak wspierać rozwój społeczny
dzieci w wieku szkolnym? **117**

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Dorota Kornas-Biela, Anna Lendzion

Rozwój moralny dzieci w wieku szkolnym –
jak przebiega i jak go wspierać? **147**

ROZDZIAŁ SIÓDMY

Monika Nowak

Wychowawcza rola wspólnego spędzania
czasu wolnego w rodzinie **179**

ROZDZIAŁ ÓSMY

Aleksandra Borowicz

Technologie w rozwoju i edukacji dzieci
w wieku szkolnym – nie zabraniać,
ale jak stosować? **225**

Biogramy Auterek **249**

6

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Rozwój moralny dzieci w wieku szkolnym – jak przebiega i jak go wspierać?

Dorota Kornas-Biela, Anna Lendzion

Abstrakt

Celem artykułu była analiza kluczowych zagadnień odnoszących się do rozwoju moralnego dzieci w wieku 6–12 lat. Dotyczyła ona procesu rozwoju moralnego ze szczególnym uwzględnieniem młodszego i średniego wieku szkolnego w świetle teorii Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga. Następnie została przedstawiona kwestia kształtowania sumienia na gruncie personalizmu etycznego i metafizycznego z uwzględnieniem personalizmu chrześcijańskiego. Dokonano porównania celów wychowania moralnego wyprowadzonych z koncepcji wychowania opartych na założeniach filozofii neotomistycznej według Jarosława Horowskiego z cechami normy moralności w personalizmie etycznym. Zagadnienie kształtowania charakteru dzieci w późnym dzieciństwie w wychowaniu rodzinnym i szkolnym zostało uzupełnione postulatami, jak wspierać rozwój moralnie dobrego postępowania i stałego działania u dzieci na tym etapie rozwoju. Ostatni problem podjęty w artykule łączy się z inteligencją moralną, charakteryzowaną przez Douga Lennicka, Freda Kiela i Michele Borbę. Inteligencję moralną można traktować jako kierunek rozwoju moralnego dzieci, nastolatków i dorosłych. Jest

ona skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Ściśle łączy się z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawym postępowaniem.

Słowa kluczowe: rozumowanie moralne, internalizacja norm moralnych, charakter moralny, inteligencja moralna, moralnie dobre postępowanie

Wprowadzenie

W rozwoju moralnym niezwykle istotny jest stosunek dziecka do zasad i norm. Ulega on w tym procesie znaczącym zmianom. We wczesnym dzieciństwie (w okresie niemowlęcym i ponimowlęcym) do trzeciego roku życia występuje stadium anomii moralnej. Małe dzieci nie znają jeszcze norm moralnych, dobre jest według nich to, co przyjemne, a złe to, co przykre. W wieku przedszkolnym i części młodszego wieku szkolnego (do dziewiątego roku życia) rozwój moralny jest w stadium heteronomii czyli podlegania narzuconym normom (Matczak, 2003). Dzieci traktują je jako zewnętrzne wymagania, a konieczność ich przestrzegania uznają z uwagi na wzmocnienia, czyli kary i nagrody. Młodszy wiek szkolny bywa nazywany „wiekiem grupy rówieśniczej”. Dzieci w drugiej fazie wieku szkolnego (od dziesiątego do trzynastego roku życia) są w stadium socjononii moralnej. Uznanie ze strony rówieśników lub sankcje stosowane w grupie, takie jak izolacja, wykluczenie bądź akceptacja, stają się najważniejszymi regulatorami postępowania dziecka na tym etapie rozwoju. Według Anny Matczak (2003) autonomię moralną może osiągnąć dopiero młodzież około szesnastego roku życia. Oznacza ona uwewnętrznienie norm i wartości, którym te normy są podporządkowane. Postępowaniu zgodnie

z normami zaczyna towarzyszyć wewnętrzne przekonanie o ich słuszności.

Cel rozwoju moralnego, którym jest osiągnięcie autonomii opartej na internacjonalizacji zasad, norm i wartości można również określić jako kształtowanie sumienia powinności. Różni się ono od sumienia przymusu tym, że poczucie zobowiązania (odpowiedzialności) zastępuje posłuszeństwo wobec narzuconych wymagań i oczekiwań.

Charakter, rozumiany jako społeczno-moralny aspekt osobowości określony przez cechy i postawy, którym przysługuje ocena moralna „dobry – zły” także odnosi się do integralnego rozwoju człowieka w ciągu życia. Wychowanie moralne i religijne w dzieciństwie służy kształtowaniu charakteru, który w adolescencji i dorosłości podlega dalszemu rozwojowi przez doskonalenie siebie, pracę nad sobą, autoformację. Metody i środki kształtowania dobrego postępowania i moralnie dobrego działania są sposobami i narzędziami zdobywania przez dziecko wiedzy, umiejętności i sprawności w realizacji istotnie wartościowych celów oraz doświadczania podstawowych ludzkich wartości.

Inteligencja moralna, którą zajmują się tacy badacze, jak: Doug Lennick i Fred Kiel (2007) oraz Michele Borba (2002, 2003), również wyznacza kierunek rozwoju moralnego dzieci, nastolatków i dorosłych. Jest ona skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Ściśle łączy się z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawnym postępowaniem. Inteligencja moralna jest bliska duchowości, ponieważ integruje inne rodzaje funkcji psychicznych i struktur stanowiących ich podłoże. Pojęcie inteligencji moralnej obejmuje elementy rozwoju, które przypisujemy dojrzałości moralnej jako ważnemu wymiarowi dojrzałości psychicznej.

1. Charakterystyka rozwoju moralnego w późnym dzieciństwie

Rozwój rozumowania moralnego w okresie późnego dzieciństwa znajduje się najpierw w stadium realizmu moralnego (od piątego do siódmego roku życia), a następnie osiąga stadium relatywizmu moralnego (od ósmego do jedenastego roku życia). Realizm moralny oznacza, że reguły społeczne są traktowane jako rzeczywiście istniejące, narzucone z zewnątrz (usankcjonowane karami i nagrodami – moralność heteronomiczna), ale tak jak prawa fizyczne nie podlegają dyskusji ani zmianom (Stefańska-Klar, 2000). Należy je zawsze i bezwzględnie respektować. Chodzi tu o przestrzeganie litery, a nie ducha reguły. Konsekwencją katerycznego nastawienia do reguł społeczno-moralnych jest wiara w immanentną sprawiedliwość. Łączy się ona z przekonaniem, że złamanie lub naruszenie reguły nawet, jeśli nikt o tym nie wie, powoduje karę. Ponadto dzieci posługują się kryterium odpowiedzialności obiektywnej. Uzależniają moralną ocenę sytuacji od jej fizycznych i obiektywnych skutków, bez uwzględnienia intencji sprawcy, czy ważności normy.

W stadium relatywizmu moralnego następuje traktowanie reguł społecznych jako umów stworzonych przez ludzi dla określonych celów społecznych, takich jak: prawo, bezpieczeństwo, społeczne korzyści. Reguły mogą zmieniać swoje znaczenie w określonych warunkach, np. jeśli przestaną już być użyteczne – reguły gry. Stopniowo dzieci dopuszczają również wyjątkowe nierespektowanie normy. Jednak nie oznacza to liberalizmu moralnego, a jedynie odkrycie, że normy mogą powstawać w grupie lub być formułowane, czy przyswajane przez konkretne osoby.

Okolo dziesiątego, jedenastego roku życia niektóre dzieci zaczynają przejawiać moralność autonomiczną, czyli niezależną od nacisków zewnętrznych – kar i nagród (Stefańska-Klar, 2000), chociaż według Anny Matczak (2003) większość nastolatków osiąga autonomię moralną w wieku szesnastu lat. Uwzględniają ducha reguły, jej sens, a nie literę. Ten rodzaj moralności opiera się na uwewnętrznionych (zinterioryzowanych) normach, uznawanych za osobiste standardy postępowania ze względu na ich prawdziwość i słuszność. Nie przymus, obawa przed karą, czy oczekiwanie nagrody, ale to, że postępowanie uważa się za dobre, jest racją uzasadniającą jego realizację. Satysfakcjonujące jest samo postępowanie zgodne z normą. Dlatego etap ten nazywa się również okresem moralnego pryncypializmu (Stefańska-Klar, 2000). W ocenach moralnych dzieci zaczynają brać pod uwagę czynniki psychiczne, takie jak zamiar sprawcy, jego intencje, motywy, a także realne możliwości zachowania zgodnego z normą.

W modelu rozumowania moralnego Lawrence Kohlberga (teoria Kohlberga określa w rozwoju moralnym trzy poziomy, z których każdy obejmuje dwa stadia) dzieci przed dziewiątym rokiem życia przejawiają moralność przedkonwencjonalną, którą charakteryzuje przyjmowanie przez podmiot egocentrycznej perspektywy (za Stefańska-Klar, 2000). Za słuszne uważa się zachowanie, które odpowiada własnym potrzebom (przyjemność) i interesom jednostki (korzyść), a jednocześnie zapewnia wzajemne zyski w relacjach z innymi. Pod koniec młodszego wieku szkolnego dzieci zaczynają osiągać stadium trzecie na poziomie moralności konwencjonalnej. W stadium tym dziecko potrafi przyjąć punkt widzenia członka grupy społecznej, z którą pozostaje ono w bezpośrednich interakcjach. Słuszne jest czynienie

tego, czego oczekuje się od osób pełniących w danej grupie określone role (obowiązek).

Niektóre dzieci pod koniec późnego dzieciństwa osiągną w rozumowaniu moralnym stadium czwarte, w którym dominuje perspektywa „prawa i porządku społecznego”. W stadium tym moralność jest rozpatrywana z punktu widzenia interesu społecznego, a jej podstawę stanowi ściśle przestrzeganie praw i wywiązywanie się z obowiązków. Zasady są takie same dla wszystkich, a potrzeby jednostki są drugorzędne wobec utrzymania porządku społecznego (za Stefańska-Klar, 2000).

Tezy dwóch teoretyków rozwoju moralnego – Lawrence Kohlberga i Jeana Piageta odnoszą się do rozwoju intelektualnych możliwości w zakresie wnioskowania i oceniania moralnego, a nie do rzeczywistych przejawów rozwoju moralnego dzieci. Fakt, że dziecko potrafi zrozumieć problem moralny i zna normy społeczne, nie daje gwarancji właściwego zachowania w realnej sytuacji. W rzeczywistości dzieci często zachowują się niezgodnie z tym poziomem, jaki są w stanie osiągnąć w rozumowaniu moralnym (zachowują się poniżej tego poziomu) lub ujawniają różne poziomy funkcjonowania w zależności od znaczenia sytuacji. Rozwój moralny dzieci może być stymulowany i ukierunkowywany przez połączenie treningu umysłowego z praktycznym na podstawie przygotowanego programu wychowawczego oraz troski rodziców o wychowanie moralne dzieci.

2. Kształtowanie sumienia u dzieci w wieku od sześciu do dwunastu lat

Sumienie jest doświadczalną podstawą powinności moralnej. Osąd – ocena czynu i sprawcy – podmiotu, który jest jego autorem, stanowi akt sumienia. Zasada synderezy („czyń dobro a unikaj zła!”) umożliwia dokonywanie oceny i wyboru czynu. Sąd sumienia głosi danej osobie powinność. Jest ona ugruntowana w rozumnym i wolnym podmiocie (Szostek, 1987).

Sumienie jako wewnętrzna norma moralności jest ostatecznym kryterium oceny wartości moralnej czynu. Odwołuje się jednak do obiektywnej normy moralności. Zatem czerpie treść spoza siebie. Człowiek odkrywa obiektywną normę moralności, dokładniej poznając świat, w którym żyje. Zgodnie z personalizmem etycznym normą moralności (źródłem i kryterium oceny wartości moralnej czynu) jest godność nieutralna osoby. Norma moralności jest racjonalna, autonomiczna, bezinteresowna i kategoryczna.

Racjonalność oznacza możliwość poznania rozumem prawdy o dobru oraz szukanie racji uzasadniających ocenę działania w aspekcie dobra i zła. Autonomiczność odnosi się do osobistej odpowiedzialności człowieka za swoje czyny, bez odwoływania się do posłuszeństwa wobec autorytetu jako jedyne źródła nakazu. Wymaganie autonomiczności sugeruje, że konkretna osoba uznaje daną normę postępowania za powinność ze względu na jej prawdziwość. Prawo do pytania „dlaczego tak należy postępować?”, wynika z autonomiczności. Człowiek jest osobą rozumną i wolną, dlatego pyta „czemu ten nakaz służy?”. Jest to pierwszy etap procesu, który kończy się tym, że dana norma staje się dla osoby „przez nią uznaną powinnością”. Autonomiczność i racjonalność

normy personalistycznej odróżniają powinność moralną od przymusu wynikającego z nakazu autorytetu.

Bezinteresowność wiąże się z tym, że nie osobista korzyść podmiotu działania wyznacza wartość moralną czynu, ale afirmacja godności osobowej drugiego, którego skutki czynu dotyczą lub dotyczyły. Kategoryczność oznacza bezwzględność i bezwarunkowość powinności moralnej. Powinność nakazuje człowiekowi coś, co staje ponad jego wyborem. Doświadcza on wtedy, że „powinien chcieć”. Jest to doświadczenie apelu, wezwania do uznania i potwierdzenia w swoim postępowaniu rozpoznanej wartości. Bezinteresowność i kategoryczność odróżniają powinność moralną od konieczności z tytułu środka do osiągnięcia szczęścia (własnej przyjemności, osobistego spełnienia, osiągnięcia indywidualnej doskonałości) (Szostek, 1987).

Świadectwo sumienia ujmuje doświadczenie powinności moralnej (Szostek, 1986). Sąd sumienia pokazuje powinność moralną działania jako niezależną od warunku, którym jest pragnienie osiągnięcia własnego szczęścia (doskonałości) przez działający podmiot. Sąd sumienia ukazuje, że powinność moralna działania o tyle tylko wiąże podmiot działania, o ile sam jest tego sądu autorem. Ani nakaz posiadającego władzę, ani iluzja posiadania całkowitej autonomii wobec ograniczeń biologicznych, psychicznych i społecznych nie wyznaczają ocen i wyborów podmiotu. Doświadczenie powinności moralnej jest zakorzenione w otwartości i koncentracji na innej osobie – adresacie działania. Jest ono także ugruntowane w uznaniu istnienia obiektywnej prawdy odkrywanej przez podmiot w swojej subiektywności rozumianej jako wewnętrzny świat doświadczeń osoby. Poczucie powinności moralnej łączy się również z akceptacją granic

wolności wyboru (samostanowieniem), którymi są prawda i prawo naturalne.

Rezultatem diagnozy sumienia jest określenie rodzaju powinności działania ze względu na godność człowieka – osoby. Sumienie stanowi doświadczalny punkt wyjścia oraz doświadczalną podstawę formułowania naczelnej zasady etycznej: „wszystkiemu, co wartościowe, należna jest od osoby afirmacja”, a w szczególności „osobie od osoby należna jest afirmacja”, czyli potwierdzenie jej godności, wartości samej w sobie (Styczeń, 1981).

Z punktu widzenia wychowania ukierunkowanego na pokazywanie godności osoby, istotne jest inspirowanie młodzieży, która jest zdolna do autonomii moralnej, aby była otwarta na doświadczanie powinności moralnej w sumieniu, różnej od zewnętrznego przymusu, presji kar i nagród pochodzących z otoczenia. Wydaje się szczególnie ważne pokazywanie młodzieży zagrożenia manipulacją w presji mody i propagowanych mitów (iluzji, złudzeń). Przeżywanie satysfakcji, wstydu, winy i grzechu w sposób adekwatny do skutków własnego działania i postępowania stanowi także znaczący kierunek wychowania moralnego dzieci i młodzieży. W przypadku dzieci w wieku od siedmiu do dwunastu lat ważne jest wprowadzanie ich w świat specyficznie ludzkich wartości, z godnością człowieka, jako najwyższym dobrem na czele. W wychowaniu dzieci przygotowaniem do doświadczania racjonalnej, autonomicznej, bezinteresownej i kategorycznej powinności moralnej jest podkreślanie godności człowieka jako osoby, argumentowanie słuszności zasad postępowania normą personalistyczną. *Maieutyka* osoby jest pokazywaniem jej godności, budzeniem osoby w wychowanku, a także przygotowaniem do samodzielnego

oceniań, wybierania i realizowania istotnie wartościowych celów w swoim działaniu i postępowaniu.

Sumienie bywa „świadkiem rozdarcia” w podmiocie działania. Staje się ono doświadczalnym punktem wyjścia do refleksji nad dramatycznym rozdarciem w podmiocie działania, który niejednokrotnie wiedząc i uznając to, co powinien czynić z własnego wyboru, postępuje inaczej (Styczeń, 1981). Stan negocjowania aktem wolności tego, co człowiek afirmuje aktem poznania, jest złem moralnym, wynikającym ze słabości ludzkiej natury. Konstatacja tego faktu nasuwa pytanie, w jaki sposób przewyciężyć to pęknięcie w człowieku? Pytanie o doświadczenie rozdarcia między poznaną prawdą o dobru, a wybieranym i czynionym złem, wyznacza problematykę moralnego wyzwolenia człowieka, jako konsekwencji rozpoznania przez niego istoty i źródeł moralnego zła. **Trafna diagnoza moralnego upadku człowieka oraz wskazanie jego rzeczywistego źródła jest warunkiem nieodzownym dla sformułowania podstawowej zasady moralnego wyzwolenia człowieka** (Styczeń, 1981, s. 33).

Doświadczalną oczywistość moralnego upadku człowieka opisuje zdanie Owidiusza *video meliora proboque deteriora sequor* (widzę i pochwalam rzecz lepszą, idę jednak za gorszą) (za: Kukołowicz, 1996). Objawienie chrześcijańskie (*Biblia, Nowy Testament*) mówi o interwencji Boga w los upadłego moralnie człowieka, aby dać mu szansę moralnego wyzwolenia bez naruszenia jego wolności. Szansę tę Bóg daje człowiekowi, wzywając go do wewnętrznej przemiany mocą miłości. Zakorzenie godności osobowej człowieka w godności osobowego Absolutu, ujawnia ostateczny wymiar normy moralności oraz ostateczne podstawy bytowe powinności moralnej działania. Ukazywanie metafizycznej perspektywy powinności moralnej w etyce, dokonuje się dzięki refleksji

nad własnym sumieniem, jako doświadczalnym źródłem ujęcia powinności moralnej. Odróżnianie etyki sumienia od etyki metafizycznej nie jest tym samym, co ich przeciwstawianie – stosunek odrębności może być jednocześnie relacją komplementarności (dopełniania się).

Dojrzałość sumienia jest jedną z istotnych cech podmiotowej normy moralności, wolnej od subiektywizmu. „Dojrzałość” pochodzi od określenia „dojrzeć”, czyli zobaczyć (np. dostrzec prawdę o człowieku, prawdę o dobru) i dorosnąć (np. osiągnąć poziom postępowania w zgodzie z sumieniem). Nie wystarczy powiedzieć człowiekowi: „postępuj według własnego sumienia”. Należy koniecznie, natychmiast i w każdym wypadku dodać: „zadaj sobie pytanie, czy twoje sumienie mówi prawdę czy fałsz i staraj się dążyć niestrudzenie do poznania prawdy” (Jan Paweł II, 1983). Takie sprecyzowanie jest konieczne, gdyż inaczej grozi człowiekowi, że w swoim sumieniu zamiast świętego miejsca, gdzie Bóg ujawnia mu prawdziwe dobro, odkryje siłę niszczącą jego człowieczeństwo – mówił Jan Paweł II, podkreślając racjonalność i bezinteresowność sądów sumienia, nie tylko ich autonomiczność.

Kształtowanie własnego sumienia, stawanie się coraz bardziej człowiekiem sumienia jest zatem zakorzenione w wierności podstawowym wartościom, których dotyczy Dekalog, wbrew relatywizmowi, utylitaryzmowi i hedonizmowi. Zdrowe, wrażliwe, prawdziwe i prawe sumienie jest niezniekształconym, podstawowym zapisem zasad moralności we wnętrzu człowieka. Jan Paweł II napisał: „Skarb sumienia, depozyt dobra i zła, człowiek przenosi poprzez granicę śmierci, aby w obliczu Tego, który jest samą Świętością, odnalazł ostateczną i definitywną prawdę o całym swoim życiu: „a potem sąd”. W sumieniu, w wewnętrznej prawdzie naszych czynów, obecny jest wymiar życia wiecznego.

Równocześnie to samo sumienie poprzez wartości moralne wyciska najwyrazistszą pieczęć na życiu pokoleń, na historii i na kulturze ludzkich środowisk, społeczności, narodów i całej ludzkości” (Jan Paweł II, 1985, s. 276).

Dojrzałe sumienie powinności jest ważnym kryterium dookreślającym jednoczącą filozofię życia, obok wartości i celów oraz wewnętrznej religijności (Allport, 1988). Kształtuje się dzięki internalizacji, czyli uwewnętrznieniu norm i zasad społeczno-moralnych ze względu na ich prawdziwość. Internalizacja jest czymś innym, niż tworzenie pozytywnych konotacji uczuciowych z wartościami i postawami moralnymi, aby były preferowane na zasadzie „podooba mi się”, „lubię”. Internalizacja jest istotnie różna od introjeksji, czyli tworzenia wewnętrznej reprezentacji zasad i norm społeczno-moralnych w świadomości dziecka, ze względu na presję kar i nagród, które są źródłem poczucia winy lub dumy. Dojrzałe sumienie nie jest sumieniem przymusu utożsamionym z częścią *superego*. Powinność różni się od przymusu wewnętrznego tym, że jest poczuciem zobowiązania do realizacji zasad i norm moralnych, które uznało się za prawdziwe i słuszne.

Porównując analizę kształtowania sumienia w świetle personalizmu etycznego z ujęciem celów wychowania moralnego na gruncie filozofii i pedagogiki neotomistycznej w interpretacji Jarosława Horowskiego (2015), można dostrzec kilka podobieństw. Przedstawicielami personalizmu etycznego są Karol Wojtyła, Tadeusz Styczeń, Andrzej Szostek, Wojciech Chudy. Personalizm metafizyczny (filozofię neotomistyczną) reprezentują zaś Mieczysław Krąpiec, Mieczysław Gogacz, Jacek Woroniecki, Jacques Maritain. Realistyczne poznawanie rzeczywistości (świata, człowieka i siebie) jako cel wychowania moralnego jest zgodne z podkreśleniem racjonalności i prawdziwości sumienia oraz personalistyczną

normą moralności wskazującą na godność człowieka w ocenie wartości moralnej ludzkiego działania i postępowania. Budowanie relacji z Bogiem w aspekcie celów wychowania moralnego ściśle łączy się z bezinteresownością normy moralności, a więc również sumienia będącego jej wewnętrznym reprezentantem. Odkrycie tego, że Bóg jest najwyższym dobrem i ostatecznym celem ludzkiego życia **porządkuje pod względem moralnym dążenie do wszystkich innych dóbr** (Horowski, 2015, s. 338).

Wolność jako cel wychowania moralnego jest wskazywana w filozofii i pedagogice neotomistycznej między innymi jako kształtowana przez zdobywanie cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Roztropność polega na umiejętności właściwego doboru działań do realizacji podstawowego celu człowieka oraz sprawnego pokierowania działaniem. Sprawiedliwość rozumiana jest jako zdolność do podążania za dobrem, które wskazał rozum. Umiarkowanie sprowadza się do dystansu wobec dóbr zmysłowych i zdolności do rezygnacji z nich, aby osiągnąć wyższe dobro. Męstwo jest wytrwałością w dążeniu do trudnych dóbr. „Cnoty nie krępują człowieka, ale dają mu pełne panowanie nad sobą – sprawiają, że nie rezygnuje on z działań pod wpływem lęku, opinii otoczenia, czy pożądania jakiejś rzeczy materialnej. Cztery cnoty kardynalne opisują człowieka wolnego” (Horowski, 2015, s. 347). Wolność wyboru i wolność wewnętrzna wyrażająca się w kierowaniu swoimi emocjami i popędami odnosi się do autonomiczności sumienia, gotowości wyboru i realizacji dobra, które zostało rozpoznane, jako prawdziwe.

3. Wspieranie rozwoju charakteru dzieci w młodszej grupie wiekowej

Integralne wychowanie ściśle łączy się z kształtowaniem charakteru. Edukacja obejmuje nauczanie i wychowanie. Może określać uczenie się przez doświadczenia emocjonalne (przeżywanie), bądź przez działanie. Potocznie rozumiana jest jako kształcenie, nauczanie instytucjonalne. Kształtowanie własnego charakteru to inaczej samowychowanie i praca nad sobą. Dotyczy ono bezpośrednio sfery uczuciowo-dążeniowej, wolitywno-działaniowej i społeczno-moralnej.

Wspieranie rozwoju uczuć i dążeń dzieci w wieku od siedmiu do dwunastu lat może polegać na:

1. Przygotowaniu do rozwoju uczuć wyższych i potrzeb wyższych;
2. Wspomaganiu rozwoju uczuć poznawczych (ciekawości, zdziwienia), społecznych (patriotycznych, solidarności, współczucia), estetycznych (zachwytu, poczucia piękna), moralnych (poczucia powinności, sprawiedliwości) i religijnych (ufności, spełnienia pragnień, doznawania opieki);
3. Zachęcaniu do kierowania reakcjami emocjonalnymi wówczas, gdy dziecko odczuwa, np. gniew, strach, wstręt.

Działanie wolitywne będące przejawem charakteru polega na urzeczywistnianiu dążeń, które są świadome, kierowane przez podmiot i celowe. Różni się od reagowania sterowanego przez popędy i emocjonalne dynamizmy zachowania. Stałość działania jest mniej istotnym kryterium poznawania i oceny charakteru człowieka niż dobre

postępowanie. Ważniejsze jest ukierunkowanie działania na cele budujące, istotnie wartościowe, moralnie dobre. Stałość działania może dotyczyć również aktywności destruktywnej, jak w przypadku zachowań antyspołecznych, agresywnych, dominatywnych lub wyłącznie egoistycznych, korzystnych dla jednostki, a niepożądanych przez innych. Stałe, dobre działanie nie jest okazjonalnie przejawianym dobrym postępowaniem, lecz trwałym zaangażowaniem, uczestnictwem w konstruktywnej aktywności, która jest specyficznie ludzka (łączy się z dziedzinami kultury humanistycznej: nauką, sztuką, religią, moralnością) (Lendzion, 2016).

Pomoc w rozwoju sfery woliwotno-działaniowej odnosi się do:

- Tworzenia warunków i okoliczności sprzyjających zastanawianiu się nad swoim postępowaniem przez dziecko;
- Inspirowania go do podejmowania prostych postanowień;
- Pokazywania mu konsekwencji zachowań (unikanie przez dziecko wyjaśnień typu „samo się”). Wskazywanie, że skutki działania są rezultatem określonych zachowań, nie zaistniały bez udziału podmiotu, który się do tego przyczynił, chyba że sytuacja rzeczywiście miała charakter losowy.

Cechy charakteru są efektem wychowania społecznego, moralnego, emocjonalnego w rodzinie i instytucjach wychowujących w przypadku dzieci oraz pracy nad własnym charakterem, gdy chodzi o młodzież (Lendzion, 2012). Obejmują takie cechy, które można ocenić jako dobre w znaczeniu moralnym (np. odwaga, wytrwałość, opanowanie, cierpliwość itd.).

Kierowanie rozwojem społecznym i moralnym dzieci w późnym dzieciństwie obejmuje:

- Budzenie wrażliwości na przestrzeganie zasad współżycia w grupie;
- Wspieranie rozwoju zdolności rozumienia uczuć i potrzeb drugiego, wychodzenie poza egoizm, egocentryzm i przesadny indywidualizm;
- Rozwijanie zachowań prospołecznych, współpracy, uczynności, pomocy potrzebującym;
- Stosowanie sprawiedliwych nagród (opisowego uznania);
- Posługiwanie się karami ku poprawie (opisową krytyką), uwrażliwienie na wynagrodzenie spowodowanych szkód, wyrządzonych krzywd, zadośćuczynienie za nie;
- Budzenie wrażliwości na doświadczane i obserwowane dobro i zło (wykorzystywanie „tablicy podziękowań i przepraszeń”, odkrywanie i przeżywanie szlachetnych wartości podczas lektury baśni i nowel).

Charakter ściśle łączy się z wartościami, są one przedmiotem postaw tworzących go. Wśród różnych kategorii wartości szczególnie ważne z punktu widzenia charakteru są wartości duchowe (typu „być”, symboliczne), wartości autotranscendentne (moralne i religijne), wartości obiektywne (odkrywane, a nie w dowolny sposób tworzone, konstruowane). Wartości duchowe są celem aktywności wolitywnej. Charakteryzuje je ogólność, wyższość wobec tego, co konkretne, jednostkowe i materialne. Wartości naturalne odnoszą się do biopsychicznej natury człowieka (np. wartości

poznawcze, estetyczne, społeczne), jego uzdolnień i możliwości. Skoro moralność i religijność przekraczają poziom życia biopsychicznego oraz oddziaływań społeczno-kulturowych, można je uznać za transcendentne w stosunku do wartości naturalnych.

Pobudzanie rozwoju religijnego dzieci w okresie szkolnym może polegać na:

- Świątowaniu i uczestnictwie w liturgii przez całą rodzinę;
- Zachęcaniu do modlitwy rodzinnej wyrażanej własnymi słowami;
- Ukazywaniu Boga, jako Miłującego Ojca.

Są dwie drogi kształtowania charakteru, pozytywna i negatywna. Pozytywna droga polega na rozwijaniu i nabywaniu sprawności na kanwie naturalnych predyspozycji, np. dziecko lubi ryzyko, łatwo przyjdzie mu zdobycie odwagi. Korzystanie z posiadanych zalet i mocnych stron osobowości przyczynia się do ukształtowania pożądaných cech i postaw tworzących charakter. Negatywna droga kształtowania charakteru dotyczy walki, zmagania się ze słabościami i wadami, np. opanowywanie impulsywności, wypracowywanie cierpliwości mimo dużej pobudliwości temperamentalnej.

Wychowanie społeczno-moralne ukierunkowane na kształtowanie dobrego i silnego charakteru u dzieci obejmuje zarówno systematyczną pracę, jak również dostarczanie budujących doświadczeń. Wytrwała praca kształtuje obojętność i może odnosić się do gry na instrumencie, nauki tańca, nauki języka obcego, wypełniania prostych obowiązków domowych. Sytuacje i wydarzenia, które dostarczają budujących doświadczeń, to np. odwiedziny u chorego kolegi

lub kogoś z rodziny; obejrzenie wzruszającego filmu bądź przedstawienia teatralnego; uczestnictwo w uroczystości patriotycznej albo religijnej.

Sposoby oddziaływania wychowawczego w aspekcie charakterologicznym obejmują: podawanie wzorów, trening sprawności i nawyków, organizowanie sytuacji wychowawczych oraz nadawanie znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych pojęciom i symbolom. Naśladownictwo, identyfikacja, modelowanie dotyczą pozytywnych wzorców zachowań i dojrzałych wzorów osobowych. Trening polega na ćwiczeniu przez powtarzanie i wzmacnianie. Może dotyczyć okazywania szacunku starszym, uporządkowania codziennej aktywności bez rygoryzmu, opanowywania kompetencji komunikacyjnych. Organizowanie sytuacji wychowawczych daje okazję do pełnienia ról, np. koleżanki, córki, wnuczki, wchodzenia w interakcje z rówieśnikami i dorosłymi, nabywania konstruktywnych doświadczeń, realizowania zadań i pokonywania napotkanych problemów. Nadawanie znaczeń denotacyjnych i konotacyjnych jest szczególnie ważne w wychowaniu patriotycznym, religijnym i moralnym. Może m.in. polegać na poznawaniu znaczenia podstawowych symboli takich, jak np. godło, flaga, hymn, ryngraf, krzyż, chleb, stół.

4. Inteligencja moralna jako kierunek rozwoju moralnego osoby

W psychologii przez cały XX wiek wielką wagę przypisywano inteligencji, której poziom badano poprzez testy, a wynikiem badań był liczbowy iloraz inteligencji. Jedna liczba (IQ) wyrokowała o przydzieleniu osoby do grupy o normalnej, ponadprzeciętnej lub poniżej przeciętnej inteligencji.

Ze względu na niższe od przeciętnej w populacji dla danego wieku wyniki uzyskane w teście dana osoba mogła otrzymać diagnozę o upośledzeniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim. Na wielkość tej liczby składały się wyniki podtestów mierzących różne sprawności werbalne i czynnościowe, odnoszące się do wiedzy i umiejętności akademickich, czyli związanych z językiem i matematyką. Ocena inteligencji człowieka bazowała na ocenie jego racjonalnego i technicznego myślenia, sprawności analizy i syntezy, porównywania, klasyfikowania, uogólniania (Kornas-Biela, 2015).

Pewną zmianą było rozwinięcie teorii i badań nad tzw. inteligencją emocjonalną, czyli samoświadomością, samooceną i samokontrolą dotyczącą emocji. Pojęcie inteligencji emocjonalnej wprowadził do psychologii Peter Salovey i John Mayer (1999). Szczególny udział w badaniach nad inteligencją emocjonalną ma Daniel Goleman (2007). W wychowaniu dzieci i młodzieży, jak i w procesie samowychowania w życiu dorosłym, koniecznym jest kształtowanie w sobie tej inteligencji, tzn. świadomości własnych emocji i emocji innych ludzi, umiejętności ich rozpoznawania, nazywania, radzenia sobie z nimi i panowania nad nimi.

Podobnie ważnym wkładem w rozumienie ludzkiej inteligencji była teoria tzw. inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002), którego zdaniem ocenianie inteligencji na podstawie testów i osiągnięć szkolnych w oparciu o tzw. „poważne przedmioty” jest krzywdzące dla dziecka, bo nie uwzględnia jego zdolności i zainteresowań, mocnych stron i różnych kompetencji, które nie mają odzwierciedlenia w stopniach szkolnych. Doświadczenie życia uczy, że sama inteligencja ogólna i zasób specyficznych uzdolnień oraz kompetencji nie wystarcza do zapewnienia sukcesu życiowego, osobistej satysfakcji i poczucia szczęśliwego

życia. Spojrzenie na inteligencję nie jako monolityczną zdolność, ale na zespół różnych funkcji pozwoliło wyodrębnić inteligencję moralną (Kornas-Biela, Biela, Sobek, 2015). Ma ona związek z inteligencją intrapsychoiczną, interpersonalną oraz duchową, które zostały opisane w teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (2002). W teorii tej uwzględniono również inne inteligencje, jak: językowa, matematyczno-logiczna, muzyczna, kinestetyczna (ruchowa), przestrzenna, naturalistyczna (przyrodnicza, ekologiczna).

Od wielu już lat prowadzone są intensywne badania nad inteligencją moralną, dotychczas niedocenianą i pomijaną, na którą zwrócili uwagę amerykańscy uczeni Doug Lennick i Fred Kiel (2005, 2007). Inteligencja moralna wiąże się też z inteligencją emocjonalną i społeczną, ale różni się od nich tym, że jest skoncentrowana na wartościach i normach moralnych. Jest ona autonomiczną inteligencją, dzięki której człowiek jest w stanie odróżnić dobro od zła i działać zgodnie z tym, co rozumie jako dobro moralne.

Jako elementy składowe inteligencji moralnej wyróżnia się:

- ➔ wiedzę o tym, co dobre i złe;
- ➔ umiejętność wartościowania moralnego, wyboru tego, co bardziej wartościowe, doskonałe, posiadanie silnych przekonań moralnych;
- ➔ skłonność i umiejętność postępowania bazującego na zinterioryzowanych zasadach i wartościach moralnych niezależnie od ponoszonych „kosztów”.

Doug Lennick i Fred Kiel (2005, 2007; Kornas-Biela, 2016, s. 100–101; 2020, s. 102), którzy włożyli znaczący wkład do literatury przedmiotu dotyczącej inteligencji moralnej, wyróżnili w niej cztery ogólne kompetencje:

- uczciwość, integralność wewnętrzna, na którą składają się cztery dyspozycje: zachowania zgodne z zasadami, wartościami i przekonaniami, bycie w zgodzie z sobą; mówienie prawdy, świadczenie o niej; obrona tego, co słuszne, odwaga cywilna; dotrzymywanie obietnic i zobowiązań;
- odpowiedzialność, która polega na umiejętności: przyznawania się do błędów; ponoszenia konsekwencji własnych wyborów i działań; podejmowania odpowiedzialności za siebie i innych;
- wybaczenie, na które składają się dwie dyspozycje: umiejętność przebaczenia sobie, pokora, samodoskonalenie się w oparciu o refleksję nad popełnionymi błędami oraz przebaczenie innym, tolerancja, dążenie do kompromisu i zgody;
- współczucie obejmujące potrzebę i umiejętność aktywnej troski o drugiego; empatii oraz bycia uprzejmymi.

Inteligencja moralna jest rodzajem „duchowej mądrości”. Gra ona rolę moralnego kompasu, busoli, GPS-u. Jest związana z mądrością życiową, dojrzałym sumieniem, „dobrym charakterem” i prawym postępowaniem. Znaczenie inteligencji moralnej wyraża się w tym, że jest ona ważną wartością wychowawczą. Stanowi ona podstawę i szczyt zwieńczający inne rodzaje inteligencji. Spełnia rolę centralnej inteligencji i koreluje pozytywnie ze stanem zdrowia psychicznego. Nadaje życiu kierunek i poczucie sensu, zapewnia poczucie dobrostanu i satysfakcjonującej jakości życia. Chroni przed stresem i błędami życiowymi. Zwiększa efektywność działań. Pozwala lepiej rozumieć i przewidywać ludzkie zachowania. Jest konieczna w odniesieniu sukcesu życiowego, zarówno

małżeńskiego i rodzinnego, jak też zawodowego oraz w obszarze kontaktów społecznych. Inteligencja moralna wraz z inteligencją duchową jest stróżem integralności człowieka, gwarantem jego wewnętrznego zrównoważenia i harmonii (Kornas-Biela, 2016, 2020).

Analizując rozwojowo-wychowawczy aspekt inteligencji moralnej, należy podkreślić ważność zadatków genetycznych, czynników wrodzonych (pre- i perinatalnych) oraz postnatalnych w jej rozwoju. Człowiek jako osoba jest z natury zdolny do rozwoju inteligencji moralnej przez całe życie oraz osiągnięcia dojrzałości nawet w późnym wieku, jest bowiem genetycznie zaprogramowany na bycie istotą moralną, kierowanie się empatią i współdziałanie z innymi. Jednak zarówno poziom jak i jakość inteligencji moralnej jest jednostkowo zróżnicowany, gdyż rozwój genetycznych i wrodzonych zadatków może być zahamowany lub wypaczony poprzez wpływy zaburzające rozwój i zakłócające wychowanie (Kornas-Biela, 2020, s. 104).

Poszczególne wymiary inteligencji moralnej dojrzewają w różnym czasie. Koniecznym chociaż niewystarczającym warunkiem rozwoju moralnego jest zaspokojenie dwóch najważniejszych potrzeb człowieka – potrzeby miłości i bezpieczeństwa. Podstawą wychowania moralnego jest miłość, czułość, bezpieczna dostępność dla dziecka jego bliskich, zwłaszcza stałej jednej osoby. Jest nią zazwyczaj matka. Wychowanie moralne odbywa się również poprzez nakazy i zakazy, nagrody i kary, spełnianie wymagań i obowiązków oraz podejmowanie właściwych dla wieku ról i funkcji. Ogromną rolę odgrywają w tym prawidłowości społecznego wpływu. Rozwój moralny współzależny z rozwojem poznawczym, społecznym i emocjonalnym oraz cechami osobowości. Ze względu na ważną rolę inteligencji moralnej istnieje

uzasadniona potrzeba tworzenia w rodzinie i w placówkach edukacyjnych atmosfery sprzyjającej rozwojowi inteligencji moralnej.

Człowiek jest jednością, dlatego rozwój jednego wymiaru osobowości prowadzi do zmian w innych wymiarach i w funkcjonowaniu człowieka. Czasem nieprawidłowy rozwój układu nerwowego, negatywny wpływ otoczenia mogą spowodować zaburzenia w kształtowaniu się inteligencji moralnej. Brak prawidłowego modelu życia, kształtowania wartościowej moralnie motywacji działań oraz treningu w podejmowaniu zachowań moralnych prowadzi do międzypokoleniowej transmisji patologii. Zjawisko transmisji międzypokoleniowej odnosi się również do kompetencji związanych z inteligencją moralną, pomimo tak silnego oddziaływania na nowe pokolenie rzeczywistości wirtualnej.

Przykłady życia pokazują bowiem, że zadowolenie z życia i społeczna akceptacja, poczucie osobistego sukcesu oraz osiągnięcia w pracy wychowawczej jako rodzic i/lub wychowawca, w pracy zawodowej (w różnych miejscach pracy, np. w urzędach, firmach, przedsiębiorstwach) zależy w dużym stopniu od stopnia inteligencji moralnej. Inteligencja moralna osób wychowujących oraz zarządzających i pracowników przekłada się w bezpośredni sposób na ich powodzenie życiowe i zawodowe, na sukces rodziny jako wspólnoty oraz zakładu pracy, w którym są zatrudnieni. Wiele bardzo zaawansowanych badań wskazuje, że powodzenie w życiu i zadowolenie z niego okazuje się być silnie związane z czymś, co kiedyś nazywaliśmy moralnym charakterem, tzn. co cechuje kogoś, kogo można nazwać „dobrym człowiekiem”.

Ludzie stawiają sobie nieraz pytanie – jak zapewnić sobie sukces życiowy? Rodzice i wychowawcy pytają siebie – co zrobić, aby przygotować dobrze młode pokolenie

do życia, jak uczynić ich życie szczęśliwym? Okazuje się, że psychologia odkrywa dziś to, co było mądrością wieków i przekazane jest w Dekalogu – kształtuj w sobie „człowieka moralnego”, rozwijaj moralną mądrość, „moralny kompas”, aby wiedzieć, jak żyć i żyć tak, jak wiesz, że powinieneś. Czym jest inteligencja moralna? Psycholodzy badający ten typ inteligencji mówią, że jest to umiejętność rozróżniania dobra i zła w oparciu o ogólnoludzkie zasady oraz zdolność postępowania zgodnie z tym, co jest rozpoznane jako dobre. Chrześcijanin doda – zasady te wynikają z Bożych przykazań i dlatego są tak mądre i ważne.

Wskazuje się zasadniczo na cztery istotne komponenty inteligencji moralnej. Są nimi uczciwość, odpowiedzialność, empatia i wybaczenie.

Składniki inteligencji moralnej:

- ➔ Postępowanie zgodne z normami moralnymi, bycie w zgodzie z sobą, dotrzymanie zobowiązań, obrona tego, co słuszne;
- ➔ Branie odpowiedzialności za siebie i innych, swoje słowa i czyny oraz ich konsekwencje, przyznawanie się do błędów;
- ➔ Współodczuwanie z innymi, troska o nich, uprzejmość, współdziałanie;
- ➔ Wybaczenie błędów innym i sobie, samodoskonalenie się w oparciu o wnioski z popełnionych błędów, pokora, dążenie do kompromisu i właściwie rozumiana tolerancja.

Inteligencja moralna nadaje życiu sens, czyni je wartościowym, strzeże tego, że inne rodzaje inteligencji nie są wykorzystywane przeciw prawdziwemu dobru własnemu,

dobru innych ludzi i społeczeństwa. Historia zna wiele przypadków ludzi obdarzonych wysoką inteligencją abstrakcyjną, a nawet umiejętnością pozorowania inteligencji emocjonalnej, którzy wykorzystywali swoją przewagę, aby innych niszczyć. Niejeden przestępca to bardzo inteligentny człowiek. Manipuluje innymi, wykorzystując emocje, używa ich do realizacji własnych celów, kontroluje je, radzi sobie ze stresem, stwarza pozory, że jest wrażliwy na potrzeby innych i udaje, że współpracuje z innymi. Problem w tym, że są to cele egoistyczne, utylitarne, antyspołeczne. Pomimo wysokiej inteligencji ogólnej zabrakło mu uznania uniwersalnych wartości i zasad moralnych. Inteligencja moralna nie polega jedynie na wiedzy, ale również na skłonności i umiejętności działania zgodnie z wartościami moralnymi. Chodzi o to, aby zachować spójność między wiedzą, przekonaniem, postawami i zachowaniami, aby były one podporządkowane tym zasadom moralnym. Do tego konieczne jest uformowanie dojrzałego, prawego sumienia, zdolności do rozpoznawania jego „głosu” i podporządkowania mu swoich wyborów i działań. Nie wystarczy bowiem posiadać kompas czy busolę, trzeba jeszcze umieć i chcieć się nimi posługiwać i rzeczywiście używać ich w życiu.

Według Michele Borby (2002, 2003; Kornas-Biela, 2016, 101–102, 2020, s. 112–113) inteligencję moralną konstituuje siedem cnót. Są to: empatia, prawe sumienie, zdolność do samokontroli, szacunek dla innych, życzliwość, tolerancja i uczciwość.

Wychowanie moralne obejmuje:

- 1.** Rozwijanie empatii rozumianej jako identyfikacja i odczuwanie uczuć innych ludzi, która zawiera:
 - wspieranie świadomości emocji i nabywanie emocjonalnego słownictwa;
 - zwiększanie wrażliwości na uczucia innych;
 - rozwijanie zrozumienia dla punktu widzenia innej osoby.

- 2.** Kształtowanie sumienia, poznawania przyzwoitego sposobu działania i realizowania go, co wymaga:
 - stworzenia kontekstu rozwoju moralnego;
 - nauczania sprawności, cnót wzmacniających sumienie i kierujących zachowaniem;
 - wspierania dyscypliny moralnej, która pomaga nauczyć się odróżniania dobra od zła i wybierać dobro.

- 3.** Doskonalenie samokontroli, czyli regulowania swoich myśli i działań tak, aby zatrzymać wszelkie naciski od wewnątrz lub z zewnątrz i działać zgodnie z tym, co moralnie dobre a to łączy się z:
 - modelowaniem i ustalaniem priorytetów samokontroli;
 - zachęcaniem do stania się własnym motywatorem;
 - nauczeniem się, jak radzić sobie z pokusami i myśleć przed działaniem.

4. Okazywanie szacunku wobec innych, pokazywanie, jak bardzo są cenieni, co wymaga traktowania ich w uprzejmy i rozważny sposób. Droga do tego celu wiedzie poprzez:
 - ukazywanie znaczenia szacunku, modelowanie i uczenie go;
 - zwiększanie szacunku dla autorytetu i nie dopuszczanie do aroganckiego, grubiańskiego i wulgarnego zachowania;
 - kształtowanie dobrych manier i uprzejmości.

5. Kształtowanie życzliwości przejawianej poprzez wykazywanie troski o dobro i uczucia innych. Jest to przekazywane w wychowaniu poprzez:
 - ukazywanie znaczenia i wartości dobroci;
 - brak tolerancji dla podłości, wyrafinowanych złych zachowań;
 - zachęcanie do życzliwości i wskazywanie jej pozytywnych efektów.

6. Kształtowanie tolerancji, która polega na poszanowaniu godności i praw wszystkich osób, nawet tych, które mają przekonania lub zachowania, z którymi nie zgadzamy się. Uczenie tolerancji obejmuje:
 - modelowanie i pielęgnowanie tolerancji wobec osób;
 - zaszczepianie uznania dla różnorodności;
 - przeciwstawianie się stereotypom i uprzedzeniom.

7. Wychowywanie do uczciwości, co oznacza wybór bycia otwartym i działania sprawiedliwego oraz nienagannego i szlachetnego postępowania. W zdobywaniu uczciwości ważne jest:
- traktowanie wszystkich sprawiedliwie i uczciwie;
 - pomaganie innym w nauczaniu się, jak postępować uczciwie;
 - poznanie i realizowanie sposobów przeciwstawiania się niesprawiedliwości.

Podsumowanie

Wychowanie człowieka o wysokim poziomie takich komponentów moralności, jak, np. sumienie, charakter, inteligencja moralna jest szczególnie pilnym wyzwaniem dla wychowania młodych pokoleń w świecie, w którym od wczesnego dzieciństwa napotykać na tak wiele zagrożeń, czego konsekwencją jest powszechny brak szacunku dla autorytetów, totalne odrzucanie systemu wartości starszego pokolenia, agresja, wulgaryzacja i brutalizacja życia, egoizm i utylitaryzm, wzrost zaburzeń psychicznych i patologii funkcjonowania społecznego. Koncentracja na wychowaniu moralnym młodych może być „deską ratunku” dla przyszłości świata, „bastionem nadziei” wobec zagrożeń, jakie docierają do nich z mass mediów.

„W wychowaniu bardzo istotna jest pomoc w dojrzewaniu wolnej osoby, kształtowanie umiejętności korzystania z własnej wolności i podejmowania decyzji w sytuacjach dylematów moralnych, samostanowienia i samowychowania na miarę godności osobowej. Szanując wolność wychowanka,

jego autonomię i godność osobową, dorosły musi wierzyć w tkwiący w nim potencjał dobra, budzić go i ukazywać, jak bardzo jest on pociągający, twórczy i uszczęśliwiający. Stąd tak ważna jest wiara w wychowanka, optymizm i nadzieja, pomagające pokonywać trudności i nadające sens trudowi wychowania” (Kornas-Biela, 2020, s. 114).

W tym celu od bardzo wczesnego dzieciństwa konieczne jest stworzenie w środowisku życia dziecka atmosfery sprzyjającej wychowaniu moralnemu dziecka przez dorosłych, którzy sami prezentują wysoki poziom moralny, oddziałując na wychowanka poprzez przykład własnego charakteru i postępowania (Kornas-Biela, 2016, s. 106).

Bibliografia

- Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Borba, M. (2002). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borba, M. (2003). *Koniec ze złym zachowaniem*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie: Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jan Paweł II. (1983). Audiencja generalna 17 sierpnia 1983. *L'Osservatore Romano* (Wyd. polskie 7-8/1983). W: D. Alimenti, A. Micheli (red.), *Wy jesteście moją nadzieją: Słowa Jana*

- Pawła II do młodzieży. Fragmenty przemówień Jana Pawła II do młodzieży 1978–1985.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Jan Paweł II. (1985). Do młodych całego świata. *L'Osservatore Romano* (Wyd. polskie 1/1985). W: D. Alimenti, A. Micheleni (red.), *Wy jesteście moją nadzieją: Słowa Jana Pawła II do młodzieży. Fragmenty przemówień Jana Pawła II do młodzieży 1978–1985.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kornas-Biela, D. (2020). Kształtowanie inteligencji moralnej dzieci jako zadanie wychowawcze rodziców. W: L. Bakiera (red.), *Rodzicielstwo: Ujęcie interdyscyplinarne* (s. 99–117). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kornas-Biela, D. (2016). Inteligencja moralna a wymagania współczesnego rynku pracy. W: B.J. Ertelt, J. Górna, D. Kukła (red.), *Wybrane aspekty doradztwa zawodowego na przestrzeni życia człowieka* (s. 95–110). Częstochowa: Akademia im. J. Długosza w Częstochowie.
- Kornas-Biela, D., Biela, A., & Sobek, J. (2015). Inteligencja moralna. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności: Podstawy, teorie, badania, perspektywy* (s. 261–267). Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Kornas-Biela, D. (2015). Inteligencja moralna życiową koniecznością. *List do Pani*, 11(239), 13.
- Kukołowicz, T. (1996). Osoba i czyn Karola Wojtyły podstawą programu wychowania osoby. W: T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania: Wybrane zagadnienia* (s. 55–60). Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Lenzion, A. (2016). Charakter. W: K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej* (s. 148–154). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Lenzion, A. (2012). *Młdzież a wartości charakterologiczne.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Lendzion, A. (2009). Kształtowanie sumienia w świetle personalizmu etycznego. W: A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar historii wychowania* (s. 169–188). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lendzion, A. (2006). Etapy rozwoju dziecka we współczesnej pedagogice i psychologii. *Cywilizacja: O nauce, moralności, sztuce i religii*, 18, 36–51.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2007). *Inteligencja moralna*. Lutyńia: Wydawnictwo Purana.
- Maczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju: Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 130-162). Warszawa: PWN.
- Styczeń, T. (1981). *ABC etyki*. Lublin: RW KUL.
- Szostek, A. (1987). Wykłady z etyki ogólnej wygłoszone w KUL 27.10.1986 r. i 7.01.1987 r. dla studentów II roku Wydziału Nauk Społecznych [Niepublikowany manuskrypt].